

## Modelli e buone pratiche per una scuola di qualità

### Models and best practices for a quality school

---

Roberto Trinchero<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [roberto.trinchero@unito.it](mailto:roberto.trinchero@unito.it)

#### 1. Cinque ordini di fattori per una scuola di qualità

Cosa vuol dire costruire una “scuola di qualità”? Il problema non è banale e le dimensioni da prendere in considerazione sono molteplici. Se la finalità della formazione scolastica è quella di “offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi” (MIUR, 2012, p. 5), allora cinque ordini di fattori sembrano imprescindibili: (i) la qualità dell'azione finalizzata a promuovere lo sviluppo della capacità di apprendere degli studenti (*qualità dei processi di apprendimento*); (ii) la qualità dell'azione finalizzata a costruire negli studenti saperi e competenze (*qualità dei processi di insegnamento*); (iii) la qualità dell'azione finalizzata a valutare gli esiti conseguiti dagli studenti e i processi messi in atto per ottenerli (*qualità dei processi valutativi*); (iv) la qualità dell'azione finalizzata a promuovere un ambiente di apprendimento sereno e stimolante per gli allievi (*qualità dei processi di gestione della classe*); (v) la qualità dell'azione finalizzata a far funzionare al meglio l'organizzazione scolastica e valorizzarne le risorse (*qualità dei processi di organizzazione scolastica*).

L'ordine dei cinque momenti non è casuale. La scuola non dura per tutta la vita: essa deve necessariamente porsi il problema del “cosa ne sarà dopo” degli allievi, lavorando per renderli autonomi nelle proprie scelte e capaci di costruire ed intraprendere itinerari personali; da qui l'esigenza di sviluppare la capacità di apprendere in modo autonomo (orchestrando al meglio le risorse – interne ed esterne – disponibili) e critico (selezionando le informazioni pertinenti ed affidabili nel *mare magnum* di quelle disponibili), e quindi di ragionare sulla qualità dei processi di apprendimento. La sfida è sviluppare la capacità di apprendere simultaneamente all'erogazione di saperi e linguaggi culturali di base e alla promozione della capacità di utilizzarli adeguatamente in situazione (la competenza); da qui l'esigenza di ragionare sulla qualità dei processi di insegnamento. È ormai chiaro a tutti che la valutazione ha un ruolo chiave nel promuovere gli apprendimenti scolastici e nel regolare i processi formativi; da qui l'esigenza di ragionare sulla qualità dei processi valutativi. Buoni processi di insegnamento-apprendimento-valutazione non possono aver luogo in ambienti conflittuali, dove l'allievo non ha la giusta serenità per dare il meglio di sé; da qui l'esigenza di riflettere sulla qualità dei processi di gestione della classe. La scuola è poi un'organizzazione che deve rispondere a molteplici *stakeholder* (ossia soggetti che nella scuola hanno una “posta in gioco”), quali allievi, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici, enti e realtà del territorio; da qui l'esigenza di ragionare sulla qualità dei processi di organizzazione scolastica.

Su queste cinque dimensioni è possibile individuare processi di qualità comprovata, in termini di rispondenza a principi, finalità, obiettivi, esigenze degli stakeholder, di

ottimizzazione nell'impiego delle risorse disponibili e di capacità di tenere conto di effetti previsti e non previsti delle azioni perseguite. La ricerca empirica ci mette a disposizione un corpus, in continua crescita e quindi sempre provvisorio e revisionabile, di evidenze in grado di fornire criteri di giudizio ed elementi comparativi per le pratiche messe in atto. Seguendo questa linea di pensiero, strettamente legata all'*Evidence Informed Education* (Calvani 2012; Vivanet, 2014), si possono considerare “buoni processi” i processi che hanno dato esiti positivi in molteplici situazioni, in termini di gradimento da parte dei partecipanti, rispondenza agli obiettivi prefissati, crescita personale dei soggetti coinvolti, miglioramento delle prestazioni dell'organizzazione. Se una pratica (di apprendimento, di insegnamento, di valutazione, di organizzazione della classe, di organizzazione della scuola) che ha dato esiti positivi comprovati in un dato contesto si colloca lungo una linea di coerenza con altre pratiche similari supportate da evidenze positive, l'attendibilità del giudizio di “buona pratica”, dato alla pratica stessa, è maggiore. Non vale il ragionamento inverso: nessuno ci assicura che una pratica che ha dato esiti positivi in  $N$  contesti li abbia anche nel contesto  $N+1$ , anche se la pratica stessa rappresenta evidentemente il miglior punto di partenza possibile, perché, statisticamente parlando, è poco probabile che pratiche che hanno dato esiti negativi in  $N$  contesti, possano dare esiti positivi nel contesto  $N+1$ . Ovviamente le eccezioni sono sempre possibili e di per sé anche positive dato che offrono occasioni per far crescere il corpus di evidenze di base.

Qualsiasi processo decisionale non basato su sensazioni, impressioni soggettive, credenze non verificate, deve quindi tenere conto di questo corpus di evidenze, non per accettarlo acriticamente ma per utilizzarlo intelligentemente come punto di partenza per l'azione, che potrà portare a raccogliere nuove evidenze. L'attività decisionale in sé ha sempre un aspetto soggettivo, personale e creativo (l'*arte* della decisione) ma questo va bilanciato da un aspetto intersoggettivo, empirico, controllato (la *scienza* della decisione). L'*arte* ci consente di andare oltre i limiti della scienza, la scienza rafforza e porta al massimo compimento le potenzialità insite nell'*arte*.

Tenendo conto delle evidenze sintetizzate dalle principali meta-analisi di studi empirici, è possibile affermare che una scuola di qualità lavorerà per promuovere processi di apprendimento di comprovata efficacia, basati ad esempio (Fiorella & Mayer, 2015) sulla selezione, riformulazione e rappresentazione concisa dei contenuti oggetto di studio (learning by summarizing, learning by mapping, learning by drawing, learning by imagining), oppure sulla messa alla prova dei propri saperi (learning by self-testing, learning by self-explaining, learning by teaching), oppure ancora sul collegamento tra azioni fisiche e concetti (learning by enacting).

Una scuola di qualità attiverà buoni processi di insegnamento, basati ad esempio (Trinchero, 2017) su percorsi formativi che “attivino cognitivamente” gli allievi senza sovraccaricarli, che forniscano loro un'adeguata guida istruttiva, che li aiutino a sviluppare le loro capacità di base (logico/matematiche, linguistico/lessicali, visive, motorie) contemporaneamente all'acquisizione di saperi, che li aiutino a trasferire i saperi acquisiti a nuove situazioni, che li mettano in grado di interagire efficacemente con gli altri in gruppi di lavoro. In una scuola di qualità i docenti porranno particolare attenzione all'auto-osservazione, alla riflessione costante sulle proprie pratiche e all'aggiornamento professionale.

Una scuola di qualità considererà la valutazione una risorsa, non un obbligo burocratico da assolvere, sia per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti, sia per quanto riguarda la valutazione di sistema. In quest'ottica proporrà momenti frequenti di valutazione formativa e *formante* (Earl, 2013), strettamente intrecciati con la didattica, tesi

a mettere alla prova le rappresentazioni mentali costruite dagli allievi e a rivederle e integrarle quando necessario, mediante feedback puntuali sugli errori compiuti e sui modi per evitarli. Questi momenti di valutazione saranno utili tanto all'allievo per avere informazioni ed acquisire un metodo per autoregolare il proprio apprendimento, quanto al docente per avere informazioni su come autoregolare la propria azione didattica, quanto all'organizzazione scolastica stessa per rivedere e modificare il proprio impianto, se e quando necessario.

Una scuola di qualità (Hattie, 2009; 2011; 2016) adotterà procedure esplicite per gestire il comportamento degli allievi, promuovendo l'agio e il benessere scolastico. Lavorerà per costruire classi coese, che funzionino come veri e propri gruppi più che come aggregati di singoli, volti alla cooperazione più che alla competizione, in cui è alta la qualità della relazione docente-studente e la fiducia nel successo di tutti, e in cui vengono riconosciuti gli apporti culturali, intellettivi, relazionali che tutti gli studenti possono dare. Una scuola di qualità coinvolgerà i genitori in molteplici momenti della vita scolastica e si coordinerà con loro, per formulare un progetto per i propri allievi che non sia solo didattico ma anche educativo e formativo.

Una scuola di qualità avrà alte aspettative nel successo degli allievi (Scheerens, Glas & Thomas, 2003), chiederà molto e offrirà molto, curerà la chiarezza di obiettivi, metodi e regole da seguire, prevederà i giusti tempi per l'apprendimento e svolgerà le giuste attività per far emergere le potenzialità degli studenti, anche differenziando le attività per far sì che tutti possano lavorare sempre nella loro zona di sviluppo prossimale.

In una scuola di questo tipo il dirigente scolastico avrà una visione chiara ed esplicita degli obiettivi della scuola e di come questi possano essere raggiunti, giocherà un ruolo importante nella scelta dei docenti, nel seguire le politiche educative e i progetti. Gli insegnanti "faranno squadra" e si consulteranno frequentemente su aspetti istruttivi ed educativi, promuovendo innovazione e lavorando per il team. L'impegno formativo sarà focalizzato sul curriculum programmato e saranno chiari per tutti (allievi, genitori, insegnanti) gli obiettivi da raggiungere. Particolare cura verrà posta nei raccordi tra chi viene prima, chi viene dopo e chi insegna la stessa disciplina "nell'aula a fianco". I docenti prepareranno accuratamente le lezioni e si terranno costantemente aggiornati sulle strategie maggiormente efficaci per differenti obiettivi e contesti.

Il quadro che emerge dalla ricerca delinea uno scenario in cui studio autonomo, didattica, valutazione, gestione della classe, organizzazione scolastica devono essere parte di un disegno coordinato e coerente, frutto di una collaborazione sinergica insegnanti-allievi-genitori-dirigenti scolastici. Le buone pratiche non sono né autoreferenziali né a "basso investimento": richiedono riflessività, interazione, confronto, disponibilità al cambiamento, pratica, costanza, volizione e impegno di tutti, oltre che il giusto tempo e le necessarie risorse, umane e materiali.

## **2. I contributi in questo numero**

Nella cornice delineata, il presente numero intende presentare alcuni contributi al dibattito che si collocano nelle dimensioni suddette.

Il contributo di Marta Pellegrini esplora il concetto di "evidenza" e le sue implicazioni nel definire percorsi di insegnamento/apprendimento efficace presentando il quadro normativo che ha regolato l'organizzazione dell'istruzione statunitense degli ultimi quindici anni dal

“No Child Left Behind Act” del 2002 all’ “Every Students Succeeds Act” del 2015. Le indicazioni ricavabili soprattutto da quest’ultimo documento potrebbero segnare una svolta importante nella ricerca sull’istruzione spostando il fulcro verso studi sperimentali e regolando il rapporto tra decisioni scolastiche, ricerca didattica e politiche educative nella direzione di una maggior attenzione alle evidenze di ricerca.

Il contributo di Luisa Salmaso propone alcune possibili linee di interazione tra formazione e neuroscienze cognitive, in direzione applicativa e di ricerca, partendo dalla considerazione che le Scienze della Formazione richiedono processi di approfondimento in ottica interdisciplinare, auto-riflessiva e di *evidence based research* allo scopo di superare, nei meta-linguaggi adoperati in alcuni luoghi di elaborazione teorica, l’oscillazione, che può essere considerata di stallo, tra una concezione di tipo critico-fenomenologico e una di tipo formalista-scientista.

Il contributo di Serafina Pastore si occupa della rinnovata attenzione, da parte delle attuali riforme in campo scolastico, verso gli aspetti di ciò che si insegna, di ciò che si apprende e di come lo si valuta in modo innovativo al fine di promuovere l’apprendimento degli studenti. Gli orientamenti politici e gli indirizzi di ricerca più recenti, a livello nazionale e internazionale, ribadiscono la necessità per gli insegnanti di acquisire e sviluppare competenze tali da garantire un sistema di valutazione di qualità e, al contempo il monitoraggio e la promozione dell’apprendimento. In realtà, diverse ricerche al riguardo hanno già dimostrato come gli insegnanti tendano a non usare i dati e le informazioni acquisite attraverso la valutazione (specie se su larga scala) per il loro decision-making all’interno della classe.

Il contributo di Barbara Bruschi affronta il tema della formazione degli insegnanti in ambito tecnologico, partendo dalla necessità di preparare i docenti non solo all’impiego delle tecnologie, ma soprattutto alla definizione di nuovi ambienti didattici che integrino nuovi setting, nuove metodologie e nuove tecnologie. L’articolo presenta una sperimentazione nella formazione alla didattica con le TIC dei futuri insegnanti di scuola primaria secondo il modello Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPCK).

Il contributo di Luciano Di Mele e Giuseppe Longo presenta un modello ad agenti in ambiente NetLogo che permette la simulazione di diversi scenari del processo di digitalizzazione scolastica. L’obiettivo è offrire all’animatore digitale e agli stakeholder uno strumento di analisi basato su una visione sistemica della scuola. Il modello evidenzia la coesistenza di diversi fattori per il successo dell’innovazione digitale a scuola, favorendo lo spostamento dell’attenzione da una competenza individuale ad una competenza insita nella rete di relazioni che gli agenti generano nelle interconnessioni.

Il contributo di Giuseppina Rita Mangione, Samuele Calzone e Daniela Bagattini presenta un’indagine quali-quantitativa volta a comprendere il ruolo attribuito alle tecnologie nel riformulare la dimensione spaziale per la didattica nelle Piccole Scuole. La ricerca si basa sui dati relativi al bando “Ambienti Digitali” nell’ambito del Programma Operativo Nazionale (PON) “Per la Scuola: competenze e ambienti per l’apprendimento” 2014-2020. Il programma offre alle istituzioni scolastiche del primo ciclo (inclusa la scuola dell’infanzia) e del secondo ciclo la possibilità di realizzare ambienti multimediali flessibili e dinamici in cui la laboratorialità prenda forma.

Il contributo di Marco Perini e Giuseppe Tacconi si propone di analizzare e restituire le esperienze degli attori coinvolti nel progetto pilota iCnos, al fine di ottenere una migliore comprensione del processo di cambiamento in corso che fornisca informazioni trasferibili e riutilizzabili in altri contesti. Il progetto iCnos, promosso e guidato dalla direzione

nazionale della federazione CNOS-FAP, mira a introdurre le Information and Communication Technologies (ICT) come supporto alle attività didattiche dei docenti e ai processi di apprendimento degli studenti dei Centri di Formazione Professionale (CFP) aderenti. Lo studio ha coinvolto quattro CFP. L'analisi qualitativa dei dati raccolti attraverso interviste ha mostrato che il processo di innovazione ha assunto forme diverse in ogni CFP ma ha consentito anche di cogliere le caratteristiche comuni del passaggio da una fase sperimentale a una fase di consolidamento dei processi innovativi.

Il contributo di Juliana Raffaghelli offre una sintesi di apporti di ricerca riguardanti l'efficacia dell'approccio Flipped Classroom. L'autrice, dopo aver analizzato 17 rassegne della letteratura sul tema, giunge alla conclusione che le rassegne che adottano un approccio più rigoroso sono molto caute nell'esprimere un giudizio di alta efficacia del modello, mentre le rassegne che adottano criteri più ampi tendono ad assumere posizioni più entusiaste. Inoltre, la maggior parte delle ricerche esistenti si occupa della Flipped Classroom nell'istruzione superiore, lasciando scoperti i livelli di istruzione primaria e secondaria. Più di 232 studi (per un totale di 9809 studenti) portano a individuare tre cluster tematici che guidano future ricerche e pratiche: un cluster metodologico, uno pedagogico e uno organizzativo. L'articolo termina con raccomandazioni evidence-informed per la progettazione e l'implementazione della Flipped Classroom.

Il contributo di Lorenzo Denicolai presenta la sperimentazione di una buona pratica per l'innovazione metodologica nella scuola del primo ciclo. L'attività si basa sulla produzione di brevi pillole di conoscenza realizzate con la tecnica dello stop-motion e il coinvolgimento diretto degli studenti in tutte le fasi di ideazione e di produzione del testo mediale. La sperimentazione, che è rivolta anche agli insegnanti, ha anche l'obiettivo di formare i partecipanti ad acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per scrivere con i media, in una logica di utilizzo consapevole delle tecnologie nella quotidianità scolastica ed educativa.

Il contributo di Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani illustra le problematiche relative alla progettazione di un curriculum scolastico orientato alle competenze nella fascia 0-6, con attenzione alla continuità didattica nelle classi iniziali del primo ciclo, focalizzandosi sul ruolo dei percorsi di formazione e sviluppo professionale dei docenti nella condivisione di buone pratiche didattiche e valutative. L'articolo approfondisce gli esiti di una Ricerca-Formazione (R-F) che ha previsto l'elaborazione e l'introduzione del "compito di realtà" in forma di simulazione. Nel progetto di R-F l'interesse è stato focalizzato sullo sviluppo di alcune competenze trasversali che implicano la capacità di risolvere situazioni problematiche, assumendo decisioni, esercitando la propria autonomia, collaborando con altri e rielaborando l'esperienza.

Il contributo di Debora Aquario, Elisabetta Ghedin, Michele Bresciani Pocaterra analizza il tema della collaborazione didattica positiva come mezzo per migliorare sia la quantità sia la qualità del lavoro svolto in classe aumentando, di conseguenza, la soddisfazione professionale e il ben-essere degli insegnanti e promuovendo migliori apprendimenti e abilità sociali negli studenti e un clima di classe più partecipe e motivato. La ricerca, svolta con 54 docenti di scuola secondaria di secondo grado, si propone di contribuire allo sviluppo di un filone di ricerca sui significati che assume la collaborazione tra docenti per i docenti stessi: a partire da tali significati è possibile costruire sperimentazioni e percorsi formativi che, accogliendo la sfida della collaborazione, promuovono una scuola di qualità.

Il contributo di Valentina Grion e Miriam Maretto illustra la prospettiva di democrazia partecipata come condizione importante affinché la scuola diventi un ambiente significativo nell'orizzonte di una "nuova" educazione a beneficio dell'intera società. Tale



prospettiva ha fatto da sfondo ad una ricerca-azione partecipata, condotta in una scuola secondaria superiore mirata a dare la possibilità ai ragazzi di sperimentare la scuola come comunità democratica. Venti studenti di classe terza e quarta liceo hanno preso parte all'attività con l'obiettivo specifico di proporre alcuni elementi per innovare il curriculum di Pedagogia. L'articolo illustra le proposte degli studenti e spunti per la realizzazione di attività curriculari partecipative.

Il contributo di Davide Capperucci prende in esame le problematiche relative alla quantificazione del valore aggiunto nelle rilevazioni del Servizio Nazionale di Valutazione, in riferimento al biennio 2015-2017. A partire dal dibattito internazionale sui modelli statistici di regressione e sul grado di affidabilità del valore aggiunto applicato alla valutazione degli apprendimenti, viene indagato in che modo il cosiddetto "effetto scuola" possa essere rilevato e supportato nella pratica delle scuole a partire dall'analisi dei risultati delle rilevazioni nazionali. Nel fare questo vengono messi in luce i punti di forza e di debolezza delle misure del valore aggiunto impiegate sia nella valutazione di sistema che in quella delle scuole, a sostegno della tesi che dette procedure possono rivelarsi utili non tanto alla costruzione di sistemi esterni di accountability quanto alla promozione di processi interni di autovalutazione finalizzati all'elevamento dell'efficacia didattica e al miglioramento delle prestazioni degli alunni.

Il contributo di Daniela Robasto, si focalizza sulle problematiche relative all'aggiornamento e alla messa in opera dei Piani di Miglioramento come passo successivo alla redazione dei Rapporti di Autovalutazione. Il contributo sintetizza il lavoro di due ricerche empiriche a disegno sequenziale esplorativo, svolte nel periodo 2015-2017: la prima indagine si è focalizzata sull'analisi dei Rapporti di Autovalutazione, la seconda sui Piani di Miglioramento. L'articolo fornisce, in prima battuta, un essenziale quadro normativo sui temi dell'autovalutazione e del miglioramento scolastico, proseguendo poi nel delineare alcune criticità, rilevate empiricamente, relative alla progettazione dei piani di miglioramento, concorrendo ad alimentare il dibattito su quali siano le caratteristiche imprescindibili di un PdM chiaro, perseguibile e monitorabile nei risultati che dichiara di voler perseguire.

Il contributo di Nicole Bianquin presenta gli esiti di una ricerca volta a definire ed attuare una metodologia di indagine autovalutativa nella scuola. L'Università della Valle d'Aosta, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale di Terni, ha sviluppato il progetto "La scuola un sistema inclusivo?" che ha prodotto nella sua fase finale uno strumento di indagine, denominato QUISQUE (acronimo di Qualità dell'Inclusione Scolastica: QUestionario di autovalutazione), fruibile tramite piattaforma web ([www.quisque.it](http://www.quisque.it)).

Il contributo di Monica Crotti e Damiano Meregalli affronta la relazione che intercorre tra le nuove Linee guida per la progettazione di edifici scolastici (MIUR, 2013) e la riflessione pedagogica che ne ha supportato lo sviluppo. Attraverso l'analisi della L. n. 107/2015 inerente la realizzazione di scuole innovative dal punto di vista didattico, del benessere dei suoi fruitori e di apertura al territorio (*civic centre*), viene presentato un modello che coniuga l'elemento di design architettonico e le esigenze didattico-educative. Lo spazio è, quindi, considerato nel suo valore di "terzo educativo". Perché ciò avvenga è auspicabile che, alla proposta governativa segua un coinvolgimento partecipato in fase progettuale e gestionale di tutti i protagonisti dell'istituzione scolastica e territoriale.

Il contributo di Rosanna Tammaro, Marika Calenda, Ciro Clemente De Falco, Concetta Ferrantino analizza il rapporto con il territorio delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Salerno – in termini di differenze nei livelli di integrazione con il territorio in base ai diversi ambiti territoriali, di capacità percepita di coinvolgere le

famiglie nel progetto formativo, di effetti delle caratteristiche socio-economiche del territorio sull'azione della scuola – partendo dal tema della qualità nella gestione della scuola e dell'autovalutazione come agente di miglioramento e descrivendo i risultati di un'analisi documentale sui Rapporti di autovalutazione delle scuole.

Il contributo di Emanuela Maria Torre analizza gli importanti cambiamenti nella didattica e nelle relazioni tra scuole, agenzie produttive, enti del territorio provocati dall'obbligo di avviare percorsi di formazione integrata tra scuola e lavoro per tutti gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado istituito dalla L. n. 107/2015. L'obiettivo è comprendere quali fattori consentano di costruire percorsi che favoriscano la reale crescita (dal punto di vista formativo e professionale) degli studenti e come questi percorsi possano essere efficacemente valutati. Dopo un approfondimento della normativa che attualmente regola l'alternanza scuola-lavoro nel nostro Paese, alla luce anche di contributi di ricerca internazionali, si presentano quindi gli esiti di un'indagine, condotta su un campione di 88 scuole piemontesi, finalizzata a rilevare i fattori di efficacia, i nodi critici e gli effetti delle esperienze avviate nel primo anno di attuazione della nuova legge. I risultati evidenziano le aree di sviluppo per la costruzione di percorsi di alternanza efficaci, con implicazioni per la valutazione dei percorsi attuati.

Il contributo di Daniela Maccario descrive il processo e gli esiti della sperimentazione di un dispositivo originale di formazione online nell'ambito dei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) presso l'Università degli studi di Torino, ponendo a tema la questione dei possibili approcci nella formazione universitaria dei docenti della scuola secondaria. Gli esiti dell'esperienza consentono di tratteggiare, almeno in chiave ipotetica, principi di mediazione didattica che valorizzino l'approccio induttivo e la mediazione sociale nella costruzione di conoscenza professionale, in dialogo con i saperi di carattere teorico generale.

Il contributo di Roberta Sala, Elena Zanfroni, Luigi d'Alonzo illustra possibili percorsi formativi rivolti agli insegnanti di scuola primaria che hanno in classe alunni con autismo. Il contributo riporta dati riferiti ad una fase della ricerca-azione promossa nell'ambito del progetto europeo Erasmus+ Transform Autism Education (TAE) che ha coinvolto partner italiani, inglesi e greci e volta ad indagare la possibilità di riproporre un modello formativo specifico, già utilizzato in Inghilterra, anche in contesti con gradi differenti di inclusione scolastica. Gli esiti del lavoro testimoniano la necessità di promuovere un modello innovativo, volto ad incrementare una proposta formativa rivolta agli insegnanti in servizio, fondata su strategie inclusive e volta a sollecitare la realizzazione di autentiche comunità di pratica in ciascuna scuola.

Il contributo di Francesco Fischetti e Gianpiero Greco non rientra nel filone del dibattito sulla qualità della formazione scolastica ma riguarda l'ambito della formazione degli adulti. Scopo di questo studio è quello di valutare l'efficacia di un programma di educazione fisica nel quadro generale della formazione continua rivolta all'efficienza lavorativa.

Si tratta, come si può vedere, di un insieme ampio e variegato di contributi che ruotano intorno al tema della qualità nella gestione della scuola, toccando l'innovazione e la sperimentazione di metodi didattici alternativi, le problematiche organizzative, l'esigenza della rendicontazione dei risultati, la valutazione e l'autovalutazione, gli ambienti di apprendimento con tecnologie diffuse, l'alternanza scuola-lavoro. L'augurio è che da queste riflessioni possano scaturire nuove pratiche operative diffuse, nell'ottica di superare una criticità intrinseca dell'innovazione scolastica, anche di quella dimostratasi efficace: la capacità di "entrare a regime", di cambiare le pratiche correnti, di favorire lo sviluppo di

nuovi modelli di pensiero e di azione. Solo quando avremo capito come superare questo limite potremo, come ricercatori, offrire risultati di ricerca veramente utili alla scuola.

## **Bibliografia**

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham: Hawker Brownlow.
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a generative activity. Eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica e edilizia*.
- QUISQUE. Qualità dell'Inclusione Scolastica: QUEstionario di autovalutazione. [www.quisque.it](http://www.quisque.it) (ver. 15.12.2017).
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S.M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento*, XV(2), 113–125.
- Vivanet, G. (2014). *Evidence based education. Cosa sappiamo sulla didattica che funziona*. Roma: Carocci.